

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrars
språkutveckling

Emma Johansson

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Lena Rogström

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att försöka urskilja vilka faktorer som påverkar språkinläringen för Sverigefödda elever vars föräldrar är födda i ett annat land än Sverige. Jag vill utifrån detta se hur man kan anpassa undervisningen för att möta deras eventuella behov.

Jag har försökt uppfylla syftet med hjälp av en kvalitativ undersökning med två deltagande elever. Informanterna är systrar med varandra och födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar. Då deras språkutveckling enligt mina iakttagelser skiljer sig åt är det min önskan att genom att jämföra de båda se om några faktorer sticker ut som avgörande för språkutvecklingen. För att kunna jämföra informanterna har jag genomfört intervjuer med dem vilka ligger till grund för mina resultat.

Utifrån dessa intervjuer kan man inte dra några generella slutsatser då undersökningen endast bygger på två informanter. Istället visar det vilka faktorer som kan ha påverkat de aktuella elevernas språkutveckling. Resultatet visar att de egna och andras attityder kan påverka motivationen och skapa en dålig självkänsla inför lärandet. Detta kan påverka hur väl språkutvecklingen fungerar.

Resultaten visar också att språksituationen i hemmet kan påverka språkutvecklingen. Även när kontakten med målspråket uppstår kan vara avgörande och i vilken omfattning inläraren möter målspråkstalare. Även skolan spelar en stor roll för språkinläringen. Dels genom de attityder personal och elever förmedlar till de tvåspråkiga eleverna gentemot SVA och tvåspråkighet, dels genom hur undervisningen i klassrummet planeras. Att eleverna får utrymme till interaktion med varandra och ett anpassat inflöde är andra viktiga faktorer jag kunnat urskilja ur mitt material.

Nyckelord: svenska som andraspråk, sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar, språkutveckling

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	1
2 Begreppsförklaring	2
2.1 Förstaspråk/andraspråk	2
2.2 Tvåspråkighet/flerspråkighet	3
2.3 Halvspråkighet	4
2.4 Inläring	4
2.5 Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar	4
3 Forskningsöversikt	5
3.1 Språkinläring	5
3.1.1 Förstaspråksinläring	5
3.1.2 Andraspråksinläring	6
3.1.3 Språkinläring i hemmet	8
3.2 Svenska som andraspråk	8
3.3 Modersmålsundervisning	9
3.4 Språkutvecklande undervisning	11
3.4.1 Bas och utbyggnad	12
4 Metod och genomförande	13
4.1 Metodval	13
4.2 Urval	13
4.3 Genomförande	13
4.4 Validitet, reliabilitet och etik	15
5 Resultat	16
5.1 Deltagande elever	16
5.2 Språkbehärskning svenska	16
5.2.1 Läsförståelse	17
5.2.2 Lucktext	17
5.2.3 Adjektiv	18
5.2.4 Självskattning	18
5.3 Språkbehärskning tigrinja	18
5.4 Umgänge, språkanvändning och modersmål	19
5.5 Skolsituation och interaktion i klassrummet	21
5.6 Attityder till modersmålet	22
5.7 Motivation	23
5.8 Sammanfattning	23
Tabell 1 Sammanfattning intervju	23
6 Analys	24
6.1 Svenska som förstaspråk eller andraspråk	24

6.1.1 Tröskelhypotesen.....	26
6.2 Mötet med språket.....	26
6.3 Motivation och modersmål.....	27
6.4 Attityder.....	28
6.5 Klassrumsinteraktion.....	30
7 Diskussion.....	31
8 Litteraturförteckning.....	33
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	35
Bilaga 2 - Undersökning.....	37

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Under perioder av praktik på skolor har jag stött på många elever som är födda i Sverige men vars båda föräldrar är utlandsfödda. Jag har observerat att flera av dessa elever kämpar med språkliga problem vilka påverkar den övriga skolframgången. Jag vill därför undersöka vilka faktorer man kan se påverkar dessa elever och deras språkutveckling.

Hur kan man göra för att dessa elever inte ska falla igenom skolasystemet utan att få den stöttning de behöver? För att undersöka denna problematik har jag intervjuat två syskon vilka är i den nämnda situationen. Genom att jämföra ett mindre språkligt test samt svar från intervjufrågor är det min önskan att kunna upptäcka och belysa några faktorer som är av betydelse för språkutvecklingen hos Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar. Då studien baseras på två informanter gör jag inte gällande att resultatet är generaliserbart utan endast en beskrivning av två barn med föräldrar födda i ett annat land.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att försöka urskilja vilka faktorer som påverkar språkinläringen för elever vars föräldrar är födda i ett annat land än Sverige men som själva är födda i Sverige. Jag vill utifrån detta se hur undervisningen kan anpassas för att möta deras eventuella behov. Detta är mina forskningsfrågor:

- Finns det några tydliga faktorer som påverkar språkinläringen för de två informanterna?
- Kan man härleda dessa eventuella faktorer till ett annat modersmål än svenska?
- Hur kan man anpassa skolarbetet för att ge dessa elever en språkutvecklande undervisning?

2. Begreppsförklaring

2.1. Förstaspråk/andraspråk

I litteraturen finns ett flertal definitioner av *förstaspråk*, även kallat *modersmål* och *andraspråk*. Enligt Håkansson har Skutnabb-Kangas (1981) identifierat fyra definitioner baserade på ursprung, behärskning, funktion samt attityd. *Ursprungskriteriet* innebär att modersmålet är det språk man lär sig först och tvåspråkig är den som lärt sig två språk från början. Detta är inte diskutabelt. Här kan man även skilja på *simultan* och *successiv tvåspråkighet*. Simultan tvåspråkighet sker då ett barn växer upp med två språk redan från början vilket ger två modersmål. Successiv tvåspråkighet är då man lärt sig det ena språket före det andra och lär in sitt nästa språk som ett andraspråk. *Kompetenskriteriet* innebär att modersmålet är det språk man behärskar bäst och den som är tvåspråkig behärskar båda språken lika bra. *Funktionskriteriet* förutsätter att modersmålet är det språk man använder mest. Tvåspråkig är den som kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna samt samhällets krav. *Attitydkriteriet* innebär att modersmålet är det språk man identifierar sig med och tvåspråkig är den individ som identifierar sig själv eller av andra som tvåspråkig (Håkansson 2003:14f).

Ursprungskriteriet är idag det mest använda och enligt nationalencyklopedin är modersmålet ”det språk som barn lär sig först” och andraspråket ett ”språk som lärs in sedan individen helt eller delvis tillägnat sig sitt förstaspråk (modersmål) och vars inläring äger rum i en miljö där språket används i naturlig kommunikation” (NE=Nationalencyklopedin 2010). Enligt Abrahamsson är förstaspråket det eller de språk en individ tillägnar sig först och brukar likställas med modersmål. Inläringen av detta språk sker genom *naturligt inflöde* och i interaktion med föräldrar eller andra vårdnadshavare, syskon och andra vuxna och barn. Men även om förstaspråket är det språk individen lär sig först betyder inte det att det alltid kommer vara det språk individen behärskar bäst. Det är tvärtom vanligt i immigrationssammanhang där andraspråket är landets majoritetsspråk att individen kommer att behärska sitt andraspråk bättre än förstaspråket (Abrahamsson 2009:13). I inlärnings-sammanhang kallas andraspråket även för *målspråk* vilket syftar på det språkliga system vilket är målet för inläringen (Abrahamsson 2009:14).

2.2 Tvåspråkighet/flerspråkighet

Definitionen av *flerspråkighet* är enligt Nationalencyklopedin ”användandet och/eller behärskan av två språk” (NE 2010). Enligt Otterup innebär flerspråkighet att man använder åtminstone två språk i sitt dagliga liv (Otterup 2005:218). Abrahamsson menar vidare att tvåspråkighet inte nödvändigtvis innebär att man har full kompetens i de språk som är involverade. Det innebär inte heller att deras samhällliga status är likvärdig (Abrahamsson 2009:271). Under senare tid har man kommit att använda begreppet flerspråkighet parallellt med *tvåspråkighet*. Idag används begreppet flerspråkighet i allt större grad och ses som den övergripande termen vilket har lett till att tvåspråkighet ses mer som ett specialfall av just flerspråkighet (Otterup 2005:12f).

På 1960-talet ändrades bilden av flerspråkighet från att ha varit ganska negativ till att man kommit att se mer positivt på fenomenet. Studier har bland annat visat på en mer utvecklad semantisk och metalingvistisk medvetenhet samt en verbal förmåga och originalitet hos flerspråkiga. Dessa studier har i stor utsträckning gjorts på så kallade balanserat tvåspråkiga barn som har en hög språkfärdighet i båda sina språk. Men hur ser det ut för dem vars språkfärdigheter varierar? Otterup hänvisar till en undersökning gjord av DeAvila & Duncan (1979) som visar att barn med hög tvåspråkighet presterar signifikant bättre i fråga om alla aspekter av kognitiv förmåga (Otterup 2005:27-28). För att försöka ge en förklaring på frågan lanserade Cummins (1976) samt Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1977) *tröskelhypotesen*. Enligt denna hypotes finns det en eller flera kritiska faser i språkinläringen vilka kan liknas vid trösklar. Vid dessa trösklar förstärker kunskaperna varandra. Dessa tröskelkunskaper utgörs av minimikraven för vad man anser vara en åldersmässigt relevant språkbehärskning. Om man inte uppnått tröskelkunskaper i något av sina språk blir tvåspråkigheten subtraktiv och negativa konsekvenser kan inte uteslutas. Den tvåspråkiga personen har då inte tillägnat sig något av sina språk i tillräcklig grad och kan inte använda språket som tankeverktyg och grund för vidare inläring. Nästa stadium uppstår då den tvåspråkiga individen uppnått tröskelvärdena i åtminstone ett av sina språk och en neutral effekt där de kognitiva återverkningarna varken är positiva eller negativa följer. Man kan då använda ett språk som tankeverktyg men för att tvåspråkigheten ska kunna ge positiva kognitiva effekter måste båda språken behärskas på en hög eller ålders-

mässigt relevant nivå. Forskare har senare kritiserat tröskelhypotesen då man menar att teorin för snävt fokuserar på den kognitiva kompetensen och inte tar hänsyn till andra sociala, kulturella och politiska faktorer som kan påverka minoritetsbarns skolframgång och tvåspråkighet (Börestam & Huss 2001:58f).

2.3 Halvspråkighet

Enligt Elmeroth menade Hansegård på 1970-talet att om skolan förbjöd eleverna att tala sitt förstaspråk kunde detta inte utvecklas och de skulle började använda de olika språken inom olika områden. Hansegård menade att dessa elever blev *dubbelt halvspråkiga*, något man i viss mån idag tar avstånd ifrån (Elmeroth 2008:92f). Språkforskare menar att man aldrig kunnat belägga att inläring av ett språk skulle orsaka störningar i ett annat språk. De begrepp Hansegård försökte urskilja är svåra att testa och sambandet mellan språkliga färdigheter och allmänna kognitiva färdigheter är komplext och hittills ganska outforskat. Men begreppet halvspråkighet finns kvar i debatten. Håkansson citerar Paulston som 1983 ansåg att media har stor skuld i att begreppet fått en så stor spridning och trots språkforskares kritik används begreppet halvspråkighet än idag (Håkansson 2003:23ff). I Nationalencyklopedin finns begreppet förklarat och betyder där

En antagen begränsad behärskning av båda språken hos tvåspråkiga personer, t.ex. till följd av en abrupt övergång från modersmålet till ett nytt språk under barndomen

(NE 2010)

2.4 Inläring

Enligt Nationalencyklopedin är betydelsen av inläring ”aktivt tillägnande av viss kunskap eller färdighet, genom t.ex. övning eller erfarenhet” (NE 2010).

2.5 Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar

Enligt nationalencyklopedin är en *invandrare* en ”person som flyttar från ett land till ett annat för att bosätta sig där en längre tid, enligt folkbokföringen i Sverige minst ett år.” (NE 2010). Men att använda detta begrepp är inte helt oproblematiskt. Att vara flykting eller

invandrare beskriver den situation man befinner sig i när man anländer till Sverige, inte vem man är. Trots detta syns ett tydligt fenomen enligt Almqvist att olika flyktingar och invandrargrupper beskrivs av majoritetssamhället som en grupp med gemensamma egenskaper och som en etnisk grupp. Denna beteckning kan upplevas som anonymiserande och tar bort tillhörigheten och blir en beskrivning som endast visar att individen inte hör till den etniska majoriteten och att man inte blir sedd och bemött som den man är. För de som faktiskt har invandrat kan detta till viss del kännas rimligt men för de barn och ungdomar som vuxit upp i Sverige blir det en orimlig beskrivning som inte säger något om dem alls. För ungdomar är det viktigt att inte identifiera sig med en diffus invandraridentitet utan att få utforska den egna etniska identiteten för att nå en positiv och god självkänsla (Almqvist 2006:107f).

Jag har därför här valt att använda termen sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar för att hänvisa till mina informanter och elever med liknande bakgrund.

3. Forskningsöversikt

Då denna studie syftar till att undersöka de faktorer som spelar in för Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrars språkinläring har jag försökt finna forskning inom detta område. Då inte mycket forskning har bedrivits om detta har jag tittat på en mer allmän språkinläring för första- och andraspråksinlärare. Denna forskning är därför inte alltid applicerbar direkt på undersökningens informanter utan bildar ett underlag utifrån vilket vidare analys utgår.

3.1 Språkinläring

3.1.1 Förstaspråksinläring

Förstaspråksinläring sker genom en unik språkanpassningsförmåga vilken man inte har tillgång till efter en viss ålder (Håkansson 2003:146). Barns språkutveckling kännetecknas av ett antal milstolpar vilka gäller för alla barn oavsett målspråk (Abrahamsson 2009:53). Talet inleds med en jollerperiod som övergår till en- och tvåordssatser vilka följs av mer komplicerade yttranden. Vid cirka 3 års ålder brukar barnet ha tillägnat sig modersmålets grundläggande grammatik och under en

period övergeneraliserar barnet de uppfattade grammatiska mönstren mycket kreativt (Börestam & Huss 2001:26). Forskning visar också att barn med samma modersmål tenderar att lära sig språkliga strukturer och regler i samma ordning och att de genomgår samma steg i utvecklingen av enskilda strukturer. Detta visade bland annat Brown (1973) i en studie av tre barns utveckling av engelska (Abrahamsson 2009:54).

En avgörande faktor för barnens språkutveckling är den tidiga, nära kontakten mellan barnet och vuxna. Den kulturbundna närmiljön och barnets medfödda egenskaper påverkar språkutvecklingen som också hänger intimt samman med barnets motoriska, sociala, emotionella och intellektuella utveckling (Börestam & Huss 2001:26f).

Studier har visat att andra- och förstaspråksinläring har mycket gemensamt (Börestam & Huss 2001:32). Men på flera punkter skiljer sig inläringen åt vilket beskrivs i nästkommande avsnitt.

3.1.2 Andraspråksinläring

Andraspråksinläringen bygger på och styrs av existerande kunskap i modersmålet och andra inlärd språk. Det strukturella avståndet mellan språken har också en avgörande betydelse för hur lång inläringstid som krävs (Viberg 1996:119).

Den viktigaste faktorn i all språkinläring är enligt Viberg att inläraren möter språket i lämpliga situationer vilka möjliggör förståelsen av åtminstone väsentliga delar av det som sägs. Dessa situationer måste dessutom så småningom bli tillräckligt varierande (Viberg 1996:116). Det som inläraren hör och tar in kallas också för *inflöde*, *input* vilket av Abrahamsson förklaras på detta sätt. "Det språk som finns tillgängligt för inläraren och som kan användas för att bygga upp och revidera interimspråket" (Abrahamsson 2009:260). Det inflöde inläraren utsätts för bearbetas mentalt vilket innebär att inläraren identifierar ord och andra formelement och lagrar dessa i minnet. En stor del av denna bearbetning sker omedvetet och successivt växer förståelsen. Med hjälp av den uppbyggda kunskapen blir det lättare för inläraren att också tolka nya yttranden och själv bilda egna (Viberg 1996:116).

Språkanvändningen för språkutvecklingen framåt och en viktig aspekt här är vilka talare av målspråket som inläraren kommer i kontakt med. Kommunikation med vuxna och jämnåriga kompisar kan erbjuda olika stilregister och samtalsämnen och kontakt med båda dessa grupper är

avgörande för en god språkinläring. Även attityden till språkets användbarhet påverkas av samtalspartnern (Viberg 1996:120f). Studier har visat att en låg språkfärdighet i svenska inte bara beror på lite kontakt med svensktalande personer. Variationen bland informanterna var i dessa studier stor och visade att språkfärdighet i svenska även beror på faktorer som vistelsetid i Sverige, skolmiljö, framtidsplaner samt bostadsområde (Håkansson 2003:75). Andra faktorer som kan påverka en god inläring är motivation, ålder, barnets personlighet och individuella inlärningsstrategi (Börestam & Huss 2001:32).

Som tidigare nämnts finns det universella inlärningsgångar för förstaspråksinlärare vilket forskare på 60-och 70-talen ville utforska hos andraspråksinlärare. På 1970-talet visade Krashen att det fanns en universell och relativt robust inlärningsordning av engelska morfem hos andraspråksinlärare men att dessa skiljde sig från det man tidigare sett hos förstaspråksinlärare. Denna och annan forskning visade också att andraspråksinlärarens modersmål inte påverkade språkinläringen alls i den utsträckning man tidigare trott. De så kallade *morfemstudierna* visade också att inlärarspråket är ett system i utveckling snarare än en målspråksavvikande produkt. Man antog en gemensam inlärningsordning för alla andraspråksinlärare, *interimspråk* och drog tydliga paralleller med förstaspråksinläring. Studierna bidrog även till att synen på inläraren förändrades från en passiv och imiterande deltagare till en aktiv och kreativ konstruktör av språket (Abrahamsson 2009:58ff).

Man skiljer också på *additiv* och *subtraktiv språkanvändning*. Den subtraktiva tvåspråkigheten uppstår då andraspråket utvecklas på bekostnad av förstaspråket. Detta drabbar många minoritetsgrupper. Vid additiv tvåspråkighet läggs ett språk till ett annat vilket sker då båda språken betraktas som värdefulla av omgivningen. Eleven måste även få kontinuerligt stöd i båda språken och känna sig trygg under inlärningsperioden. I Sverige betraktas svenskan som det mest värdefulla språket medan övriga språk värderas lägre (Elmeroth 2008:94f). För att barnen ska få ett kontinuerligt stöd i sina båda språk måste familjen fundera över vilken modell man vill använda hemma för att förmedla tvåspråkigheten på bästa sätt.

3.1.3 Språkinläring i hemmet

Det finns flera modeller i tvåspråkiga familjer att förmedla tvåspråkighet till barnen. Ett klassiskt inlärningsmönster är *en person - ett språk* vilket innebär att föräldrarna talar sitt eget modersmål med barnet. Detta ses ofta som den mest effektiva modellen men för att den ska fungera bra bör föräldrarna konsekvent hålla sig till sitt eget modersmål. *Ett språk hemma - ett språk borta* innebär ofta att man talar ett minoritetsspråk hemma och majoritetsspråket utanför hemmet. Förstaspråksinläringen sker då hemma och andraspråksinläringen utanför hemmet. Håkansson hänvisar till en studie av Namei (2002) vilken visar att för de barn som föds i Sverige och börjar på förskola vid ett års ålder kan det bli fråga om en *simultan inläring* av två språk. Det är också vanligt att tvåspråkiga föräldrar använder båda språken i olika situationer hemma. Något som kan leda till bristande motivation för barnen att använda båda språken är att det ofta uppstår ett *familjespråk*, ett gemensamt språk för hela familjen och behovet av det andra språket minskar (Håkansson 2003:151f).

3.2 Svenska som andraspråk

Det är även viktigt att barnen får en lämplig och anpassad undervisning i skolan för att få en god språkutveckling. Enligt grundskolans läroplan (Lpo 94) kan de elever som har ett annat modersmål än svenska, svenskt modersmål men tagits in från utlandsskolor samt invandrar-elever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller flera vårdnadshavare erbjudas svenska som andraspråk, vidare benämnt som SVA (Skolverket 2008:13). Men det kan ibland vara svårt att göra en absolut avgränsning mellan en elevs första- och andraspråk och ibland kan detta skifta mellan olika perioder för ett och samma barn (Håkansson 2003:165). Många barn av utländsk härkomst som är födda i Sverige talar också ett annat språk än svenska i hemmet. Svårigheten med att avgöra vilket som är elevens första- och andraspråk kan bli problematiska då man ska avgöra om det finns behov av undervisning i SVA (Norrby & Håkansson 2007:17). Om en andra-språkselev ligger på en hög nivå i svenska betyder inte det automatiskt att behovet av undervisning i SVA upphört. Andraspråkseleverna ska inte jämföras med de lägst presterande förstaspråkseleverna utan man måste bedöma om de uppnått förstaspråksbehärskning av svenska utifrån sina egna

förutsättningar (Sjöqvist & Lindberg 1996:101). Men det är upp till skolan och rektorn att avgöra hur och vem som ska erbjudas SVA som enligt förordningen är ett ämne med likvärdig status som ämnet svenska. Trots detta visar en studie från skolverket att SVA till övervägande del bedrivs som stödundervisning eller ett ämne riktat till svagpresterande elever. Dessa resultat stärker annan forskning som visat att SVA ses som ett lågstatusämne (Skolverket 2008:18).

Elmeroth ser på SVA och modersmålsundervisningen ur ett makt-perspektiv och menar att ämnena befinner sig i underläge. Det förs kontinuerligt en värdeladdad och hätsk argumentation kring dessa ämnen där deras status och närvaro i skolan ständigt måste försvaras. Detta gäller inte för något annat ämne i skolan (Elmeroth 2008:86). Elmeroth hänvisar till NU-03 där nnu ett bevis på ämnets låga status beskrivs, nämligen den stora andel obehöriga lärare som arbetar med ämnet. 60 % av lärarna saknar kompetens vilket är den största andelen inom samtliga ämnen. Mängden obehöriga lärare utgör ett hot mot ämnets status och en brist i organisationen. På många skolor deltar elever vid vissa tillfällen i SVA och ibland följer de undervisningen för svenska. Kunskapen om kursplanen är svag hos lärare och rektorer och flera föräldrar tackar nej till undervisningen trots att skolan har bedömt att eleven har behov av SVA (Elmeroth 2008:104f).

3.3 Modersmålsundervisning

Skolan kan även erbjuda modersmålsundervisning för att främja de flerspråkiga elevernas språkutveckling. Många forskare menar att just kompetensen i modersmålet är en faktor som påverkar andraspråks-utvecklingen. Modersmålsundervisningen kan ge positiva effekter både på modersmålet och för utveckling av svenskan (Hyltenstam & Tuomela 1996:36).

Enligt Kuyumcu fann Narain & Verhoeven ett positivt samband mellan första- och andraspråket då de i sin forskning såg att tvåspråkiga turkiska barn med ett utvecklat förstaspråk hade lättare att lära sig andraspråket. Även färdigheterna på andraspråket förstärkte den pågående utvecklingen av modersmålet (Kuyumcu 1999:144). Men ett barn med ett minoritetsspråk möter i sin livssituation inte modersmålet i så många funktioner och på ett så nyanserat sätt att det stimuleras till en allsidig språkutveckling. Den utveckling föräldrarna stimulerar i hemmet är heller inte tillräcklig för att hjälpa barnen att vidareutveckla

språkförmågan. Luckorna måste då kompenseras med formell undervisning (Hyltenstam & Tuomela 1996:35f).

En studie från skolverket visar att modersmålsundervisningen kan ge positiv effekt på övrig skolframgång, särskilt för Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar. Då dessa elever kan ha en svagare förankring i sitt modersmål än de elever som är utlandsfödda skulle undervisningen i modersmålet kunna spela en större roll (Skolverket 2008:19f). Även modersmålsundervisningens betydelse för elevernas identitetsskapande och självförtroende framhölls i studien (Skolverket 2008:68). Men trots denna positiva forskning är modersmålsundervisningen en marginaliserad verksamhet inom skolan (Skolverket 2008:23). Detta visar sig genom att undervisningen ofta förläggs efter skoltid och att den då konkurrerar med andra fritidsintressen. Eleverna är också trötta och omotiverade efter skoldagens slut. En del föräldrar anser dessutom att undervisningen i modersmålet inverkar negativt på barnets chanser att lära sig svenska (Skolverket 2008:39).

Abrahamsson pekar på att det är en vanlig föreställning att tidigare språkkunskaper, särskilt i modersmålet skulle vara ett hinder för vidare språkinläring och att denna behavioristiska syn på inläring hänger kvar just för språkinläring trots att vi har övergivit den på övriga områden (Abrahamsson 2009:235). Elmeroth menar den rådande attityden i samhället är den att det är viktigare att lära sig svenska än sitt modersmål och att modersmålsundervisningen har låg status. Detta visar sig bland annat genom nedskärningar och försämringar av undervisningen. Man har under 1990-talet minskat kraftigt på modersmålet i förskolan och många kommuner har avvecklat stödet helt (Elmeroth 2008:87f).

De omgivande attityderna kan hämma språkinläringen och barn som är känsliga för social status kan få låg motivation att använda och utveckla modersmålet. Skolorna kan genom att erbjuda en god modersmålsundervisning visa på vikten av modersmålets utveckling och öka barnens motivation för inläring (Hyltenstam & Tuomela 1996:39). Håkansson påpekar dock att även om barn med ett välutvecklat modersmål ofta visar en god behärskning av svenska är detta inte någon garanti för en hög behärskning av andraspråket (Håkansson 2003:86). Även många andra faktorer spelar in och en god och språkutvecklande undervisning är en av dessa.

3.4 Språkutvecklande undervisning

Krashen i Abrahamsson (2009:120f) menar att andraspråkutvecklingen drivs framåt via ett naturligt och begripligt *inflöde*. Enligt *inlärningshypotesen* måste även det begripliga inflödet ligga på en nivå strax över den kompetensnivå vilken inläraren för tillfället befinner sig på, $i+1$. Genom att erbjuda eleven en sådan undervisning främjar läraren den naturliga inlärningsgången. Enligt Krashen är även motivation att tillägna sig språket, attityder till dess talare och kultur samt känslor i samband med språkinlärningen, det *affektiva filtret* av stor vikt för språkinlärningen. Det är därför viktigt att läraren skapar situationer som befrämjar ett lågt affektivt filter.

Lindberg (2004:469) menar dock att inflödet inte är tillräckligt för språkutvecklingen och hänvisar till Swain som talar om *begripligt utflöde*, den egna produktionen av språk vilken är en förutsättning för en kontinuerlig utveckling av andraspråket. Genom interaktion och samtal får inläraren tillfälle till meningsfull användning av de lingvistiska resurserna då inläraren själv får använda språket produktivt. Swain menar vidare att språkutveckling äger rum först då inläraren måste uttrycka sig så precist som möjligt i så kallat *fram-tvingat utflöde*. Det är därför viktigt att eleven får delta i interaktion som kräver ett aktivt och allt mer kvalificerat språkligt deltagande.

Även en sociokulturellt stödande miljö ger enligt en studie gjord av Thomas & Collier bättre resultat. Lärarna i de studerade klasserna betraktade de tvåspråkiga eleverna som en tillgång, deras livserfarenhet fick utrymme och modersmålet respekterades och användes aktivt i undervisningen (Axelsson 2004:520). Börestam & Huss menar att om så inte är fallet och inlärningsmotivationen uteblir tycks varken en god intellektuell kapacitet eller fallenhet för språkinlärning hjälpa (Börestam & Huss 2001:31f).

Thomas och Collier har även undersökt vilka former av andraspråksundervisning som ger bäst studieresultat för flerspråkiga minoritets-elever. De såg att det berikande tvåvägsprogrammet där elevernas språk lärs in parallellt i undervisningen ger bäst resultat. Den modell som fungerar sämst är ett stödprogram där eleverna får undervisning i engelska som andraspråk utanför det "vanliga" klassrummet (Axelsson 2002:27f). Elever som är födda av utlandsfödda elever i det land där målspråket talas och som fått skolgång på engelska enligt det sistnämnda stödprogrammet når i bästa fall de enspråkiga elevernas nivå

i engelska och övriga skolämnen efter cirka 7-10 år (Axelsson 2002:32). Denna stödmodell liknar till stor del situationen i Sverige. Parszyk har gjort en studie som visar att då andraspråkselever får undervisning i modersmål och SVA utanför det vanliga klassrummet känner eleverna att de går miste om annan undervisning. De upplever också att svenska är ett läroämne mer än ett språk för att ta till sig kunskaper samt att det är först då man behärskar svenska som man är kvalificerad att delta i till exempel oä-undervisning på svenska (Parszyk 1999:107).

3.4.1 Bas och utbyggnad

Elever födda i det land där målspråket talas av utlandsfödda föräldrar gör enligt Thomas & Colliers undersökning ofta stora framsteg i tidig ålder vilket får lärare att tro att de inte längre har behov av andraspråksundervisning. Men i takt med att kraven på tänkande, språkligt stoff och mer komplexa uppgifter höjs blir de språkliga och ämnesmässiga luckorna tydligare och utvecklingen går långsammare (Axelsson 2002:32). För att kunna identifiera dessa luckor och erbjuda eleven en god undervisning är det viktigt att känna till begreppen *bas* och *utbyggnad*. Basen i ett språk omfattar det som alla modersmålstalare behärskar och innefattar muntlig färdighet, grundläggande grammatik, språkets ljudsystem, förståelse och delaktighet i samtals- och textstruktur samt ett basordförråd på 8 000-10 000 ord. För de elever som börjar skolan med bristfälliga kunskaper i basen i det svenska språket försvåras inläringen då man i vanliga fall jobbar mest med att utveckla utbyggnaden. För de elever som är födda i Sverige och levt i en begränsad språkmiljö kan brister förekomma även i modersmålet (Skolverket 2000:24f). Detta kan vara en effekt av att barnet vuxit upp med två eller flera språk som delvis fyllt olika funktioner och användningsområden (Sjöqvist & Lindberg 1996:88). Det är då viktigt att eleven får utveckla sitt modersmål genom undervisning samt att utveckla basen och utbyggnaden parallellt (Skolverket 2000:25f). Viberg menar att utifrån forskningsresultat kan man se att ordförrådet är den viktigaste enskilda faktorn för skolframgång till skillnad från den grammatiska korrektheten (Skolverket 2000:29).

4. Metod och genomförande

4.1 Metodval

Syftet med studien ska vara avgörande för metodvalet (Trost 2005:13). Denna studies syfte är att undersöka vilka faktorer som påverkar Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrars språkutveckling. Detta vill göras genom att försöka förstå och urskilja varierande handlingsmönster hos mina informanter. Trost menar vidare att det då är lämpligt att använda sig av en kvalitativ studie (Trost 2005:14). Den kvalitativa studien består av två intervjuer av sSverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar vilka genomfördes i informanternas hem och varade cirka 40 minuter vardera.

För att få en bättre uppfattning om informanternas språkliga nivå genomfördes även en språklig undersökning bestående av att barnen fick producera fri text till en bildserie, fylla i lucktexter med grammatiska företeelser samt svara på frågor i ett läsförståelsetest. Detta material är framtaget av mig men inspirerat av olika grammatik-övningar och språktest. Materialet vilket studiens analys grundar sig på i denna uppsats består alltså av informanternas intervjusvar samt resultaten från den språkliga undersökningen.

4.2 Urval

De två deltagande informanterna valdes ut i egenskap av att de är födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar och är systrar. Genom att de delar många förutsättningar och livsvillkor men ändå enligt mina iakttagelser har nått olika hög nivå i språkutvecklingen anser jag det relevant att göra en kvalitativ och kontrastiv undersökning för att finna eventuella faktorer som påverkar språkutvecklingen. Informanterna går i klass 5 respektive 8 och talar svenska och tigrinja. Då informanterna är minderåriga har tillstånd från föräldrarna givits för deltagande i undersökningen.

4.3 Genomförande

Undersökningen genomfördes våren 2010 i barnens hem då detta var det mest praktiska och för barnen bekvämaste alternativet. Ur trygghetssynpunkt för informanterna var detta lämpligt men det fick också

negativa konsekvenser. Det var svårt att hitta en ostörd plats i hemmet då dörrar öppnades, tv:n var på och så vidare. Det kan också ha funnits en medvetenhet hos informanterna att det som de sa kunde höras ut från rummet. Detta kan tillsammans ha påverkat informanternas intervjusvar och trovärdigheten på resultatet. Att det var barn som fungerade som informanter i denna undersökning kan också påverka intervjun. Trost menar att det när man intervjuar barn är viktigt att skapa motivation och se själva intervjusituationen från deras synvinkel (Trost 2005:38). Genom att inleda intervjuerna med vardagliga frågor som fångade informanternas intressen försökte jag skapa en bekväm situation samt visa mitt intresse för det som engagerar och berör dem.

För att finna eventuella faktorer som påverkar dessa informanternas språkinläring gjorde jag en bred intervjuguide där flera, enligt mina förkunskaper, aspekter kunde sökas. Intervjufrågorna testades innan de verkliga intervjuerna på en bekant flicka med liknande bakgrund. Några frågor omformulerades men då de båda intervjuerna genomfördes på ett avslappnat och informellt sätt blev intervjuerna mer som ett samtal där det fanns utrymme att omformulera frågorna efter den person som deltog i undersökningen. De ursprungliga intervjufrågorna fungerade till största delen som en guide för intervjuaren under samtalet så att alla intressanta områden skulle täckas.

Den första delen av den språkliga undersökningen genomförde informanterna i samma rum. Även här kan svaren ha påverkats av den något stökiga miljön. Då informanterna dessutom har en nära relation i egenskap av systrar blev det en liten tävling om vem som blev klar först. Detta kan ha skapat stress och inkorrekta svar. Efter detta fick en informant vidare instruktioner och genomförde den sista delen av den språkliga undersökningen i ett annat rum samtidigt som jag genomförde den första intervjun. Det sista steget blev att de bytte plats och uppgift.

Förutom att informanterna alltså fick genomföra en undersökning på ungefär en och en halv timme hade de även varit i skolan hela dagen. Det är därför en trolig slutsats att de båda var trötta vilket kan ha påverkat resultatet. Ännu en faktor som kan ha påverkat resultatet är att jag sedan tidigare kände informanterna. Den relation jag har med familjen rör inte de områden som diskuterades under intervjun men jag är medveten om att denna faktor kan ha spelat in. Jag har till slut också valt ut de delar av intervjusvaren jag anser relevanta. Alla svar finns inte redovisade vilket jag är medveten om kan ge mitt resultat en annan bild

än verkligheten. Det finns också en risk att jag missförstått informanternas svar och att de missförstått mina frågor.

Intervjuerna spelades in med bandspelare efter tillstånd av eleverna. Direkt efter intervjutillfället skrev jag ner mina intryck och de tankar som uppstått under intervjuerna.

4.4 Validitet, reliabilitet och etik

Då studien endast stödjer sig på två informanternas livssituation och intervjusvar gör jag inte gällande att resultatet är generaliserbart.

Trost (2005) menar att idéerna om reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi och i samband med kvalitativa studier blir dessa begrepp annorlunda. Men intervjuer och annan datainsamling ska ske så att data blir trovärdiga, adekvata, relevanta och så vidare. Vid kvalitativa undersökningar utgör trovärdigheten ett av de största problemen då man måste kunna visa att data är insamlad så att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen. Faktorer som påverkar trovärdigheten är öppenhet inför hur frågorna ställts, en medvetenhet kring påverkan på materialet samt att man på ett korrekt sätt återger det intervjupersonerna gett uttryck för (Trost 2005:13f). Jag är medveten om att mina egna tankar och föreställningar påverkar intervjuerna, analysen av dessa samt vilka aspekter jag väljer att ta upp. Jag har strävat efter att förstå och återge den information informanterna givit mig men också att reflektera över min egen påverkan. Jag har även strävat efter att inte överföra mina egna åsikter till informanterna under intervjuerna och att söka förstå vad de menar med sina svar genom kontrollfrågor. Då jag sedan tidigare kände till informanterna finns också en risk att mina tidigare erfarenheter av dem speglas i intervjufrågor och tolkningar.

Informanterna är lovade full anonymitet för läsare av denna studie vilket lett till att namnen är fingerade. De var innan intervjuernas start informerade om syftet med undersökningen samt att de när som helst kunde avbryta eller låta bli att svara på frågorna.

5. Resultat

5.1 Deltagande informanter

Den genomförda undersökningen baseras på två informanter vilka här förekommer under fingerade namn, Sara och Dina. Sara är 11 år och går i klass fem på en skola med en stor del elever med utländsk bakgrund. Dina är 14 år och går i klass 8, även hon på en skola med stor andel elever med utländsk bakgrund. De är båda födda i Sverige och har bott i ett förortsområde till en större stad sedan de var mycket små. De har gått i svenskspråkig förskola och grundskola samt deltagit i olika former av fritidsaktiviteter under sin uppväxt. Både Sara och Dina uppger att de är flerspråkiga och talar svenska, tigrinja och till viss del även engelska, om än på lite olika nivå. Sara och Dinas föräldrar är födda i Eritrea och kom till Sverige några år innan Dina föddes. De talar tigrinja som förstaspråk och svenska som andraspråk. I kapitel 6 diskuteras vidare vilka språk som kan anses vara informanternas första- och andraspråk.

I hemmet talas mestadels svenska men vid vissa tillfällen kan tigrinja förekomma i samtal med föräldrarna. Syskonen talar i stort sett aldrig något annat än svenska med varandra. Hur detta har påverkat informanternas språkutveckling diskuteras även det i kapitel 6.

5.2 Språkbehärskning svenska

Undersökningens språkliga del visar att Sara och Dina ligger på en liknande nivå i det svenska språket trots de tre årens åldersskillnad. En performansanalys av en kortare skriven text visar att de båda använder ungefär samma mängd framförställda och efterställda bestämningar; ordvariationen och ordmönstret överensstämmer i de båda texterna liksom prepositionsanvändningen. Analysen visar också att de använder bisatser ett par gånger i sina respektive texter, ibland helt korrekt och vid ett par tillfällen med vissa brister. På ett fåtal ställen i texterna brister även ordföljden och ordvalet. Dina skriver;

Även om det inte de tänkte, men det var meningen att mannen inte ska få reda på om deras plan, de små flickorna stod och nickade åt mannen och sedan gick deras väg, samt när det hade gått ett par minuter kom han och blev förvånad när han hade nys sett den största fisken i sitt liv.

Dina byter tempus i flera meningar texten igenom, *de skulle hjälpa honom genom att en av de ska dyka ner i havet* och hon skiftar mot slutet berättarperspektiv. Från början finns en passiv berättare som berättar om *två små flickor* men mot slutet av texten skiftas fokus till vi-form, *vi sa till mannen*. Detta gör även Sara mot slutet av sin text. Sara skriver också *de såg en kompis till de* och *de ville simma med han*. Sara övergeneraliserar även vissa grammatiska regler och skriver *hållde* istället för *höll*, ett inte helt ovanligt fel för en elev i klass 5.

Även några stavfel förekommer i texterna. Dina missar dubbelkonsonanter på ett par ställen, *ensama* och *nys*. Hon över-använder även dubbelkonsonant och skriver *långsammt*, *tillbacks* och *tillbacka*. *Långsammat* är ett naturligt fel men de övriga ordens stavning är inte åldersadekvat och bygger inte på naturliga fel. Att en lång vokal aldrig har dubbeltecknad konsonant bör en elev i årskurs åtta kunna. Sara gör endast ett stavfel då hon missar dubbelkonsonant, *hete* och verkar behärska stavningsreglerna bättre än Dina.

De båda texterna följer en tydlig struktur med början och slut samt ett innehåll som leder från början till slutet. Men Dinas text försvåras ibland av överflödiga ord och ostrukturerade meningar. Författaren motiverar inte varje händelse utan flera tankekedjor är halva vilket påverkar textens flyt negativt. Sara flyter ibland ut i sidospår vilka inte motiveras av texten.

5.2.1 Läsförståelse

Resultatet från läsförståelsen visar inga större svårigheter. Både Sara och Dina klarar av att läsa mellan raderna och att finna svar på frågorna. Dinas svar är något mer utförliga än Saras men Sara svarar på de flesta frågorna mer exakt än Dina som flyter ut lite med sina svar, kanske för att gardera sig eller för att frågorna inte är ordentligt genomlästa.

5.2.2 Lucktext

Resultatet från lucktexterna visar på större skillnader. Av 25 svar gör Dina 8 tydliga fel samt ett tveksamt fel. 5 av felen är prepositionsfel och några exempel är *från busshållsplatsen* istället för *på*, *på kö* istället för *i kö* samt *i täcket* istället för *under täcket*. Den andra feltypen är reflexiva pronomen. Exempel på detta är *de vantar* istället för *sina vantar*, *hennes biljett* istället för *sin* samt *sina biljett* istället för *sin biljett*. Tilläggs ska att Dina ibland både gör rätt på pronomen och prepositioner.

Det något tveksamma felet är något även Sara gör. I lucka 20 efterfrågar jag prepositionen *efter* men får till svar *tar*. När hon läst färdigt boken sträcker hon sig _____ ett glas. Om man föreställer sig ett kommatecken efter *sig* kan *tar* fungera för att fylla luckan med. Då båda gör samma fel kan det eftersökta ordet vara långsökt för informanterna. Men troligare är att de inte läst texten ordentligt eller att de inte har kunskap om vilket ord som passar i luckan.

I övrigt gör Sara endast ett fåtal fel. Hon skriver *hennes vantar* istället för *sina vantar* och byter i lucka 16 det angivna verbet till *köpa* men böjer det helt korrekt.

5.2.3 Adjektiv

I den lucktext där Sara och Dina ombes fylla i valfria adjektiv visar de båda att de förstår sammanhanget och har förmåga att fylla i passande adjektiv. Variationen på ord är hög och de använder endast ett ord två gånger. De båda använder många ord som ingår i ett basordförråd med ett par undantag. Dina använder *kylig*, *galen* samt *okänd* vilket skulle kunna identifieras som utbyggnadens ordförråd.

5.2.4 Självskattning

Vid intervjutillfället får Sara och Dina frågan om de alltid kan förstå och använda språket. Sara säger att hon kan läsa läroböcker, tidningar, förstå när vuxna pratar och så vidare men att det finns "svåra ord" som hon inte alltid förstår. Dina menar även hon att de svåra orden inkräktar på förståelsen. För att hänga med på en del SO- och NO-lektioner måste hon läsa böckerna flera gånger för att förstå det språk som används. "Om jag inte läst fattar jag inte vad allting betyder så jag kan inte hänga med". Men Dina anser ändå att hon kan förstå och läsa de flesta texter och samtal. Informanterna uttrycker båda att förståelsen på tigrinja är sämre vilket beskrivs nedan.

5.3 Språkbehärskning tigrinja

Inga test har gjorts för att kartlägga Sara och Dinas behärskning av tigrinja i denna undersökning. Det är därför deras egen bedömning från intervjusvaren som presenteras här. När jag frågar hur Dinas behärskning av tigrinja är idag säger hon "Jag har pratat tigrinja. Eller jag kunde då". Hon syftar då på när hon var yngre och gjorde ett längre besök i Eritrea. Hon säger vidare "det är borta, men ibland kommer det

fram så, du vet”. Dina uttrycker även att svenska är lättare än tigrinja mycket på grund av det sistnämndas komplicerade skriftspråk, ”det är lättare att prata ut det än att skriva ner det”. Även Sara menar att svenska är lättare än tigrinja. ”Vi har två hundra bokstäver, det är jätte, jättesvårt” säger hon med eftertryck. De enas båda om att det är lättare att prata tigrinja än att läsa och skriva. Då inga test gjorts är det svårt att säga om de båda syskonen ligger på samma nivå även i tigrinja eller om det skiljer sig här. Men det man kan se från intervjusvaren visar att de använder sina språk i skilda situationer och olika frekvent vilket jag ska beskriva närmare i avsnittet nedan.

5.4 Umgänge, språkanvändning och modersmål

Hur umgänget för Sara och Dina ser ut skiljer sig till viss del. De bor i samma område och har gått på samma skola. Men då det närmsta umgänget för Dina kretsar kring andra barn från Eritrea eller med föräldrar från Eritrea samt barn från andra kulturer umgås Sara till stor del med barn med svenskfödda föräldrar och från andra kulturer än den eritreanska. Endast en av Saras vänner har ursprung från Eritrea. Det varierande umgänget leder till att gemenskapen med andra eritreaner inte har samma betydelse för de båda samt att Sara och Dina använder tigrinja olika mycket i sin vardag. De har även olika relation till landet Eritrea.

Sara som är 11 år har besökt Eritrea en gång. Då var hon tre år och minns inte mycket av den resan. Dina som är 14 år har däremot besökt föräldrarnas hemland tre gånger under sin uppväxt. Två gånger minns hon inte då hon var mycket liten men den tredje gången var Dina 11 år och från dessa två månader minns hon mer. Hon fick då chansen att utöva sitt modersmål då varken släkt eller vänner där kunde förstå eller prata svenska och Dina själv inte behärskade engelska. Hemma talar familjen nästan bara svenska och i skolan är det även till största delen svenska som gäller. Fram till sexan var det inte tillåtet för eleverna att tala sitt modersmål på skoltid men sedan Dina börjat på högstadiet har det blivit vanligare att hon pratar tigrinja med sina vänner. För Sara är det fortfarande inte tillåtet att prata något annat än svenska i skolan men hon ser inga problem med det. ”Det spelar ingen roll. Jag pratar ju ändå inte tigrinja i skolan och så”. Sara talar ibland tigrinja på fritiden med en vän, annars är det mest svenska som gäller, både med vänner och familj.

Då hon talar om tigrinja benämner hon det som "mitt språk" men hon använder det mer som ett främmandespråk i vardagen.

På frågan på vilket sätt Sara och Dina använder tigrinja med sina vänner var svaren snarlika. Sara använder tigrinja endast med en vän och då för att diskutera hemligheter. Det är då mycket praktiskt att ingen annan förstår. Dina använder tigrinja med sina vänner i situationer där det uppstår ett behov av att diskutera någon eller något som inte alla ska få höra. De menar också att de ämnen man tar upp är ganska allmänna och lätta att prata om. Dina säger vidare att det känns bra att prata tigrinja med sina vänner, som att man hör ihop. Hon menar att det känns speciellt att umgås med dessa vänner.

Man är bara sig själv. Vi kommer från samma land, vi är alltid tillsammans och det händer så mycket hela tiden. Vi har alltid något att snacka om som är som vi tillsammans. Det är som att vi hör ihop lite

Dina är tveksam till vilket språk som är hennes modersmål men menar till slut att hon nog har två, svenska och tigrinja. Det beror lite på situation, vilka man umgås med och var i världen man befinner sig. Men hon känner också att hon behärskar svenskan bättre då hon får använda det språket i mycket större utsträckning, i skolan och hemma. Men Dina menar att hon gärna vill lära sig tigrinja bättre och pekar på vikten av att behärska de båda språken. "Jag måste kunna både svenska och tigrinja du vet". Även Sara uttrycker en längtan efter en större behärskning av tigrinja. "Det är kul. Jag vill kunna mitt språk mer". Men hon säger också att det är "jätte, jättesvårt" och uttrycker ett behov av utökad hjälp med språket.

Sara har deltagit i modersmålsundervisning under hela sin skoltid men Dina har inte alltid fått den undervisning hon önskat. Sedan andra klass har hon deltagit i modersmålsundervisning men i fyran och femman upphörde undervisningen. Dina är inte säker på varför hon inte fick gå på modersmålsundervisning men hon tror att den helt enkelt togs bort. I sexan fick hon börja igen och vill gärna fortsätta. Både Sara och Dina har modersmålsundervisning en gång i veckan efter skoltid. Ibland kan man välja att ha modersmålsundervisning under "eget arbete" och då passar Dina ibland på att få en lektion även under skoltid. Då jag frågar Sara om modersmålsundervisningen ligger under eller efter skoltid ser hon på mig med sträng blick och säger "man går inte ifrån på skoltid, svenskan är också viktig".

Trots att Dina gärna vill tala och skriva tigrinja flytande uttrycker hon att ”det är inte kul”. Man måste sitta still och lyssna mycket vilket gör lektionerna tråkiga. Dina tror att det skulle vara roligare om man kunde språket bättre ”man måste kunna allting perfekt för annars fattar ingen du vet”. Både Dina och Sara kan se flera fördelar med att kunna flera språk. Man kan bland annat prata och göra sig förstådd i de länder där människor inte förstår engelska och man kan prata med släkt och vänner. Då Sara endast ser fördelar med flerspråkighet uttrycker Dina även en motvilja mot att lära sig flera språk.

Det är svårare som att, då måste man komma ihåg alla du vet. Då måste man läsa en massa språk, det är så jobbigt tycker jag

Som tidigare nämnts är svenska det vanligast förekommande språket i hemmet. Föräldrarna pratar ofta tigrinja med varandra och det händer att de talar det även med barnen. Men både Dina och Sara menar att det skulle kännas både konstigt och lite jobbigt att prata tigrinja med varandra. Den medlem av familjen man talar tigrinja med är mormor som numera bor i Sverige men inte helt behärskar det svenska språket. Då måste de tala tigrinja för att hon ska förstå och språksituationen blir mer naturlig.

5.5 Skolsituation och interaktion i klassrummet

Både Sara och Dina har sedan tidig ålder varit en del av det svenska skolsystemet. Dina fick en plats på förskolan då hon var två år och Sara när hon var drygt ett år gammal. Sara går nu på samma skola som Dina gick på innan och kommer även att börja på den skola där Dina går nu. De har dock haft olika lärare och skildrar svensklektionerna på olika sätt. Sara minns tydligt då hon lärde sig läsa och skriva. Det var i ettan och hon upplevde då att hon fick hjälp med de saker som var problematiska. Hon menar att hon fått ett relativt stort utrymme att prata och diskutera på lektionerna medan Dina som lärde sig läsa i tvåan menar att man mest får sitta tyst och lyssna på lärarna. Hennes upplevelse är även liknande från den tidiga skolgången. Läsning är också ett vanligt förekommande moment på lektionerna och en liknande situation speglas enligt Dina även i de övriga ämnena. Särskilt i NO där Dina upplever det som svårt att förstå och hänga med under vissa lektioner och i en del böcker. NO är svårt för ”man måste läsa så

mycket” vilket även ställer till det i matten där problemtalen upplevs som extra svåra på grund av den stora textmassan.

Sara och Dina följer båda kursplanen för modersmålssvenska men Dina förlägger vissa lektioner till SVA.

5.6 Attityder till SVA och modersmålet

Sara och Dina har båda deltagit i SVA vid några tillfällen. Sara deltog i SVA i början av sin skolgång och menar att det var för att hon i början behövde mer hjälp med svenskan. Dina menar att SVA är till för dem som behöver extra hjälp. I sexan gjorde Dina ett test som enligt henne själv skulle ”bevisa om man kan svenska eller inte”. Då resultatet från detta test visade att hon behövde mer hjälp med svenskan fick hon börja delta i undervisning i SVA. Denna undervisning bedrivs samtidigt som modersmålssvenskan och Dina får själv välja från gång till gång om hon vill gå dit:

om jag vill ibland kan jag gå. Om jag behöver verkligen det. Om man har en stor grej man behöver hjälp med kan läraren säga: men gå dit då. Annars behöver jag inte gå.

Både Sara och Dina uppger att det inte är så många elever som deltar i SVA. Då jag frågar Sara vad hon tycker om de som har SVA ser hon oförstående ut. ”Det är helt ok. Ingen bryr sig, man fokuserar bara på sitt eget.” Då jag frågar Dina hur hon upplever de andra elevernas attityder till SVA ser hon lite besvärad ut och säger med eftertryck:

jag skäms inte någonting över det. Asså det betyder bara att man behöver hjälp med en massa grejjer. Inte allting du vet bara, att det är lite kvar som fattas bara. Jag måste ha hjälp med de här grejjerna du vet, som jag inte klarat att lära ut till mig själv du vet.

Kompisarna skämtar en del om de elever som går på SVA men enligt Dina menar de inget illa. Hon avslutar denna del av samtalet med att säga ”De retas men man behöver inte skämmas för att man är lite sämre än alla andra.”

Sara och Dina menar att föräldrarna ansett att modersmålssvenskan varit den viktigaste och uppmuntrat barnen att delta på dessa lektioner till största del. Denna åsikt delar både Sara och Dina. De anser också att svenska är det viktigaste språket för dem. Engelskan upplevs också som

viktig men tigrinja är endast viktigt då de är utomlands och i relationen med släkt och vänner i Eritrea.

5.7 Motivation

Dina menar att det skulle vara roligt att behärska tigrinja bättre men uttrycker också en känsla av att det är jobbigt. Motivationen saknas ofta när det väl gäller vilket leder till sämre resultat än önskat. Hon tror att om hon läste mer, tog mer tid till läxor och så vidare skulle även övriga skolresultat förbättras. Då vi pratar visar hon ett flertal gånger på saker som är jobbiga, tråkiga och som hon upplever som problem med skolarbetet. Dina ”orkar inte, det känns ofta tråkigt” och visar på svårigheter att motivera sig till skolarbete.

Sara visar tecken på större entusiasm inför arbetet i skolan. Även hon ser vissa problem och svårigheter men uttrycker en vilja att klara av dessa och komma vidare. I hennes röst finns en entusiasm över att få lära och utveckla sina språkkunskaper när hon säger:

Jag tycker att det är kul med hemspråk. Asså jag vill ju kunna mitt språk mer så jag kan det o prata med släktingar och så. Jag hoppas jag klarar det och så

5.8 Sammanfattning

Utifrån de resultat jag sett i den språkliga undersökningen anser jag att Dinas språkutveckling skiljer sig från den yngre system Saras utveckling. Resultaten visar att Sara har ett adekvat språk för sin åldersnivå medan Dina har halkat efter. På grund av denna iakttagelse anser jag det relevant att se vilka faktorer som skiljer de båda informanterna åt i fråga om språkutveckling. I följande tabell ska jag försöka sammanfatta de ovan nämnda resultaten.

Tabell 1. Sammanfattning intervju

	Sara (klass 5)	Dina (klass 8)
Umgänge	Umgås med få barn med eritreansk bakgrund, fler svenska kompisar och barn med annan utländsk bakgrund.	Det närmsta umgänget består av andra barn med bakgrund från Eritrea.

Språk-användning	Pratar mest svenska. Vid enstaka tillfällen tigrinja med en kompis samt föräldrar och släkt. Uppger att hon inte känner några begränsningar i det svenska språket.	Pratar mest svenska men använder tigrinja med vänner och släkt. Menar att hon ibland kan känna sig begränsad i det svenska språket.
Modersmåls-undervisning	Modersmålsundervisning sedan låg ålder.	Fick modersmålsundervisning tidigt men i klass 4-5 upphörde denna. Började igen i klass 6.
Skolsituation	Upplever att interaktion är och har varit en stor del av svenskundervisningen. Gick på SVA i början av skoltiden.	Menar att interaktion inte är en del av svenskundervisningen. Man får lyssna och läsa men inte prata. Fick SVA först efter ett test i klass 6, går dit då extra hjälp behövs med uppgifter.
Attityder	Anser inte att det spelar någon roll om man har SVA eller Svenska på schemat. Man ska gå på den undervisning man behöver, ingen bryr sig om vad de andra gör.	Säger att det inte spelar någon roll om man har SVA men uttrycker att det är ett ämne för de som behöver mer hjälp. Berättar också att kompisar och övrig omgivning kan uttrycka negativa attityder.
Motivation	Har en hög motivation och uttrycker en önskan om att lära sig sina båda språk och gärna fler bra.	Motivationen brister ibland då det känns jobbigt och tråkigt att plugga, svårigheterna känns Ibland för stora. Kan dock motivera varför det är bra att lära sig språk med mera.

6. Analys

6.1 Svenska som första- eller andraspråk

Håkansson menar att det kan vara svårt att göra en absolut avgränsning mellan en elevs första- och andraspråk, något som också kan skifta mellan olika perioder (Håkansson 2003:165). De båda systerarna är födda

i Sverige och talar svenska och tigrinja och en avvägning kan här bli problematisk.

Enligt Skutnabb-Kangas finns det flera sätt att definiera begreppen. Kompetenskriteriet innebär att det språk man behärskar bäst är förstaspråket (Håkansson 2003:15). Utifrån denna analysmodell skulle svenska vara både Sara och Dinas förstaspråk och tigrinja andraspråket. De uppger själva att båda språken är deras modersmål men att de behärskar svenskan bättre.

Den vanligaste definitionen idag är att modersmålet är det språk man lär sig först och andraspråket lärs in efter att förstaspråket börjat läras in. Enligt detta kriterium vill jag göra gällande att tigrinja är Dinas modersmål och att svenska är hennes andraspråk och det omvända förhållandet för Sara. Föräldrarna talade mer tigrinja i hemmet då Dina var liten än när Sara föddes och Dina tillbringade dessutom mer tid i Eritrea sina första år. Det betyder inte att Dinas svenskinlärning inte påbörjades innan grunden för tigrinja var lagd och man kan göra gällande att det är fråga om en simultan tvåspråkighet utifrån ursprungskriteriet. Men då Dina inte behärskar de båda språken på en åldersadekvat nivå menar jag att det här inte är frågan om detta.

De språkliga undersökningarna i denna studie visar heller inte tydligt vilket språk som är informanternas första- respektive andraspråk. Det finns några tendenser till att de språkliga fel Dina gör kan härledas till att hon har svenska som sitt andraspråk och att hon inte befinner sig på en åldersadekvat nivå i den svenska språkutvecklingen. Då Dina talar brister meningsbyggnaden ett flertal gånger men även i skriven text vilket den språkliga undersökningen visar. Exempel på detta är då hon skriver *även om det inte de tänkte och när det hade gått ett par minuter kom han och blev förvånad när han hade nys sett den största fisken i sitt liv*. Jag anser även att Dinas behärskning av prepositioner inte ligger på en åldermässig nivå. Hon använder prepositionen *från* istället för *på*, *på* istället för *i* och *i* där *under* hade varit korrekt. Jag anser att dessa fel kan tyda på en andraspråksbehärskning av svenskan samt en ej ålderadekvat nivå i språkutvecklingen. Sara visar däremot en språklig nivå mer passande för hennes ålder.

Vad finns det då för poäng med att bestämma vilket språk som är första- respektive andraspråk? Håkansson menar att svårigheten att bestämma detta blir problematisk då man ska avgöra om behov finns av andraspråksundervisning (Norrby & Håkansson 2007:17). Då man ska avgöra om behov av SVA finns bör man också tänka på att bedöma

andraspråkseleverna utifrån deras egna förutsättningar och inte jämföra med de lägst presterande förstaspråkseleverna (Sjöqvist & Lindberg 1996:101).

6.1.1 Tröskelhypotesen

På 60-talet började man se positivt på flerspråkighet och studier visade på en mer utvecklad semantisk och metalingvistisk medvetenhet samt en verbal förmåga och originalitet hos flerspråkiga. Men för de barn vilka inte har en hög språkfärdighet i båda språken stämmer inte alltid detta. Cummins lanserade 1976 *tröskelhypotesen* vilken innebär att man kan likna olika kritiska faser i språkinläringen vid trösklar. Om man inte uppnått tröskelkunskaper i något av sina språk blir tvåspråkigheten subtraktiv och negativa konsekvenser kan inte uteslutas. Om man uppnår denna nivå i endast ett språk kan detta användas väl men för att tvåspråkigheten ska kunna ge positiva kognitiva effekter måste båda språken behärskas på en hög eller åldersmässigt relevant nivå (Börestam & Huss 2001:58f).

Varken Sara eller Dina behärskar två språk till fullo. En möjlig faktor som påverkat Dinas språkinläring kan vara den att hon från början jobbat med två språk men inte uppnått trösklarna för språken. Sara som under sin uppväxt mött tigrinja i mindre utsträckning och kommit i mer kontakt med svenskspråkiga barn har fokuserat mer på ett språk och kan använda detta som ett tankeverktyg. Dina kan ha fastnat i de negativa konsekvenser vilka Cummins menar inte kan uteslutas.

Ett begrepp man kan använda för att förklara detta fenomen är *halvspråkighet* vilket har använts under många år. Idag tar språkforskare till stor del avstånd från detta och menar att man inte kan belägga att ett språk skulle orsaka störningar i ett annat språk. I nationalencyklopedin finns begreppet förklarat och betyder där ”en antagen begränsad behärskning av båda språken hos tvåspråkiga personer, t.ex. till följd av en abrupt övergång från modersmålet till ett nytt språk under barndomen” (NE 2010).

6.2 Mötet med språket

För att förklara den språkmässiga skillnaden mellan informanterna kan man se på mötet med de olika språken. Börestam & Huss menar att en avgörande faktor för barns språkutveckling är den tidiga, nära kontakten

mellan barnet och vuxna (Börestam & Huss 2001:26). Under de första åren i Dinas liv mötte hon flera språk, tigrinja och svenska i kontakten med vuxna. I hemmet pratade man de första åren de båda språken men det var inte förrän i tvåårsåldern då Dina började i förskolan som en regelbunden kontakt med målspråkstalare etablerades. Enligt de språkinlärningsmodeller inom familjer som presenteras av Håkansson är den modell där föräldrarna talar sitt modersmål med barnet den som visat ge bäst resultat (Håkansson 2003:153). Att föräldrarna främst talat svenska med Dina och Sara från det att de var små, trots att detta är deras andraspråk kan ha påverkat språkutvecklingen. Då Sara föddes var Dina tre år och hade börjat på svenskspråkig förskola. Det är möjligt att detta kan ha hjälpt Sara i hennes inläring. Hon var dessutom ett år yngre än Dina då hon började i förskolan.

Även Viberg talar om vikten av vilka målspråkstalare en andraspråksinlärare kommer i kontakt med. Vuxna och barn kan erbjuda olika stilregister och samtalsämnen vilka för utvecklingen framåt (Viberg 1996:120). Då Dina till största delen umgås med jämnåriga med annat modersmål än svenska möter hon få målspråkstalare i sin egen ålder. Sara möter fler målspråkstalare i sin vardag vilket kan ha gett henne ett naturligt inflöde. Men som Ingrid Wiklund visat i sin studie är inte mötet med målspråkstalare den enda avgörande faktorn för en god utveckling (Håkansson 2003:75).

6.3 Motivation och modersmål

En annan faktor som kan påverka språkinläringen är inlärarens motivation. Om inlärningsmotivationen uteblir tycks varken en god intellektuell kapacitet eller fallenhet för språkinläring hjälpa (Börestam & Huss 2001:32). Dina, vars språkutveckling är svagare än Saras, visar tecken på en låg motivation. Hon säger att det skulle vara roligt att kunna tigrinja bättre och lyckas bättre i skolan men menar också att det är för jobbigt och kan inte riktigt se vad ansträngningen skulle vara bra för. Sara däremot visar tecken på en hög motivation och lust att lära vilket kan ha lett till hennes goda språkutveckling. En intressant aspekt att fundera över här är vad som kom först, Dinas låga motivation eller de haltande resultaten. Visst kan resultaten bero på motivationen men den låga motivationen kan också vara ett resultat av svårigheter med språket.

Håkansson menar att då det uppstår ett "familjespråk" minskar behovet av det andra språket vilket påverkar motivationen (Håkansson

2003:154). I hemmet talar familjen nästan bara svenska vilket leder till att Sara och Dina inte får så många naturliga inlärningsituationer av tigrinja, de talar endast med lite släkt och vänner. Då forskning har visat på ett positivt samband mellan en god behärskning av modersmålet och en god andraspråksinlärnin g kan det vara viktigt för språkutvecklingen (Kuyumcu 1999:144). Om man utgår ifrån att tigrinja är barnens modersmål är det därför av stor vikt att de motiveras till att lära sig detta väl. Vid intervjutillfället uppgav Dina att hon har fler vänner att tala tigrinja med och upplever där en samhörighet. Hon berättar också att hon vid ett flertal gånger under sin uppväxt rest till Eritrea och där använt språket. Sara däremot har få vänner som talar tigrinja och minns inget från sin resa till Eritrea. Utifrån dessa aspekter skulle det rimligen kunna vara så att Dina har en bättre färdighet i språket tigrinja än Sara.

Men det är också viktigt att erbjuda en formell undervisning i modersmålet då barnen i sitt vardagliga liv inte möter språket i tillräckligt varierande situationer så att en allsidig språkutveckling sker (Hyltenstam & Tuomela 1996:35f). Forskning har även visat att modersmålsundervisning för Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar, där förankringen i modersmålet ofta är svag kan ha effekt på övrig skolframgång (Skolverket 2008:19f). Dina uppger att modersmålsundervisningen upphörde under två år vilket kan ha lett till minskad motivation och ett glapp i inlärnin g. Då ingen test har gjorts för att se på informanternas behärskning av tigrinja är det svårt att dra några egentliga slutsatser kring detta. De har båda haft olika inlärnin gsförhållanden på modersmålet samt olika förhållande till språket vilket kan vara en möjlig anledning till att språkutvecklingen sett olika ut för flickorna.

6.4 Attityder

Elmeroth menar att den rådande attityden i samhället säger att det är viktigare att lära sig svenska än sitt modersmål och att modersmålsundervisning samt SVA har låg status (Elmeroth 2008:87). Både Sara och Dina ger uttryck för denna attityd under intervjun. Sara säger vid ett flertal tillfällen att svenskan är det viktigaste språket här i Sverige och anser att det är fel att gå ifrån en lektion för att gå på modersmålsundervisning. Dina förstärker detta då hon säger att tigrinja bara är viktigt för henne själv, inte för någon annan. En faktor som pekar på modersmålets låga status är det faktum att det fram till sexan inte varit

tillåtet att tala något annat språk än svenska och engelska i skolan. Axelsson menar att frågan om vilket språk som ska talas i klassrummet inte bara har pedagogiska utan också sociopolitiska implikationer. Genom att insistera på att bara svenska får användas i klassrummet förstärker man de redan befintliga maktförhållanden som finns (Axelsson 2004:530).

Hyltenstam & Tuomela menar att dessa omgivande attityder kan hämma språkinläringen och motivationen att använda och utveckla modersmålet kan för barn bli låg. Skolorna kan genom att erbjuda en god modersmålsundervisning visa på vikten av modersmålets utveckling och öka barnens motivation för inläring (Hyltenstam & Tuomela 1996:39). Då skolan skar ner på modersmålsundervisningen för Dina kan det alltså ha hämmat motivationen och förstärkt attityden att modersmål inte är så viktigt.

Elmeroth menar att även SVA är ett lågstatusämne som ofta ses som ett stödämne riktat till svagpresterande elever och på många skolor deltar elever vid vissa tillfällen i SVA och ibland följer de undervisningen för svenska. Något som visar ämnets låga status är att ca 60 % av de lärare som arbetar med SVA är obehöriga, en siffra som inte finns inom något annat ämne. Mängden obehöriga lärare är enligt Elmeroth ett hot mot ämnets status och organisation (Elmeroth 2008:104f). Då de aktuella lärarna inte har kunskap om elevernas behov säger det sig självt att problem kan uppstå. Dina har efter ett språkligt test i klass sex börjat med SVA. Men hon deltar inte fullt ut utan går dit då hon behöver extra hjälp. Detta ger indikationer på att de som behöver SVA inte är lika bra som de andra och att det är det som är målet. Övriga elever kan känna av denna attityd och anamma den. Dina menar att de andra eleverna kan retas och fälla kommentarer om de som går på SVA. ”De retas men man behöver inte skämmas för att man är lite sämre än alla andra” säger hon vid ett tillfälle. Jämnåriga kompisars attityder påverkar den egna attityden och även motivationen. Om man känner sig lite sämre än alla andra kan det vara svårt att fortsätta kämpa. Om dessutom de vuxna förmedlar bilden av SVA som ett hjälpämne kan det vara svårt för Dina att känna att hon deltar i ordinarie undervisning. Sara å sin sida tycker inte att det är något konstigt med de elever som går på SVA och hon menar att den omgivande attityden är god.

6.5 Klassrumssituationen

En annan faktor som går att urskilja ur intervjusvaren är vikten av klassrumsinteraktion. På 60- och 70-talen visade studier att inläraren är en aktiv och kreativ konstruktör av språket och inte en passiv och imiterande deltagare (Abrahamsson 2009:60). Trots detta verkar det som att undervisningen i Dina's klassrum har en ganska passiv utformning. Hon säger att de får lyssna och läsa men det verkar inte finnas utrymme för någon större form av interaktion i klassen. Swain citerad i Lindberg hävdar att den egna produktionen av språk, *utflödet* är en förutsättning för en kontinuerlig utveckling av andraspråket. Genom interaktion och samtal får inläraren tillfälle till en meningsfull användning av de språkliga kunskaperna genom att själv använda språket produktivt. Det är också viktigt att inläraren får delta i interaktion som kräver ett aktivt och allt mer kvalificerat språkligt deltagande (Lindberg 2004:469). Dina är inte någon nybörjare på svenska språket men det innebär inte att detta inslag i undervisningen är onödigt. Hon uppger också att det alltid sett ut så här på svensk-lektionerna. Hennes minne av skolstarten kan givetvis innehålla fel men om man utgår ifrån att det är rätt har hon fått en allvarlig brist i sin undervisning. System Sara anser att det finns utrymme för interaktion i klassen och att det alltid varit så.

Enligt studier utförda av Thomas & Collier gör elever födda i målspråkslandet med utlandsfödda föräldrar ofta stora framsteg i tidig ålder. Detta kan få lärare att tro att behov av SVA inte längre finns. Men då kraven på tänkande, språkligt stoff och mer komplexa uppgifter höjs blir luckorna i språket tydligare och utvecklingen går långsammare (Axelsson 2002:32). Då Dina inte erbjudits SVA tidigare än klass 6 är det möjligt att det är vad som skett. I så fall finns det en risk att även Saras språkutveckling kan avstanna då hon kommer uppåt i klasserna och de språkliga kraven i skolan ökar. Säljö menar att lärandeprocessen från klass 4 förändras i förhållande till de första skolåren. Lärandet blir t.ex. allt mer språkligt till sin karaktär (Axelsson 2002:30). Dock ska Sara börja i klass 6 till hösten så problemen borde i så fall redan ha uppkommit.

7. Diskussion

I denna studie har vi fått följa två Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar och vilka faktorer som styrt deras språkutveckling. Underlaget för studien baseras på intervjuer med dessa elever samt resultatet från en mindre språklig undersökning med desamma.

Syftet med denna studie är att visa på olika faktorer som kan påverka språkinläringen för Sverigefödda elever med utlandsfödda föräldrar och hur man utifrån detta kan anpassa undervisningen. Jag anser att studien uppfyller sitt syfte så till vida att den erbjuder tänkbara påverkande faktorer för dessa elevers språkutveckling och förslag på viktiga undervisningsmetoder. Men då studien endast baseras på två informanter och jag inte gör gällande någon generaliserbarhet för resultatet menar jag att de faktorer jag visar upp i denna studie inte med säkerhet går att applicera på andra elever. Dock kan studien bidra till att inspirera forskning inom detta område. Även den språkutvecklande undervisning vilken jag ger förslag på kan jag inte med säkerhet säga är den bästa, varken för de två informanterna i studien eller någon annan elev. För detta krävs djupare studier och en större kännedom om eleverna i fråga.

Det har även diskuterats i studien om informanterna bör delta i SVA eller övrig svenskundervisning. Jag gör inte gällande att detta är något jag kan avgöra men utifrån de resultat jag fått fram anser jag att den äldre systemen Dina behöver mer stöttning i sin språkutveckling. Det viktigaste är att den undervisning hon får tillmötesgår hennes behov och är motiverande och stöttande. I Lpo 94 står:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

Lärarens handbok (2008:36)

För att främja Dinas fortsatta lärande och kunskapsutveckling i SVA är det också viktigt att den undervisande läraren har utbildning i ämnet. Detta då denna behöver en medvetenhet om Dinas speciella behov för att kunna stötta och hjälpa. Det är även av stor vikt att man arbetar aktivt med att förändra attityden till SVA, för eleverna men också från skolans sida. SVA är inte ett hjälpämne som ska ge extra stöd utan ett eget ämne med en kursplan som bör följas.

En slutsats jag anser mig kunna dra utifrån denna studie är att språkinläring är mycket komplext och hur man i skolan ska handskas med det är inte helt enkelt. Vi har sett hur attityder och motivation kan påverka utveckling och för att få en bestående förändring krävs att man förbättrar attityden från grunden. Jag anser att det är skolans skyldighet att aktivt arbeta med detta för att kunna ge alla elever samma chans till en bra utbildning och goda förutsättningar för inläring. Det blir lätt diffust då man talar om attitydförändringar i skolan vilket gör det svårt att ändra något konkret. Jag anser därför att det är viktigt att börja hos lärare och skolläring. Om de attityder de utstrålar inte är enbart positiva och förstående gentemot svenska som andraspråk utan pekar mot att det är ett ämne med lägre status återspeglas detta hos eleverna. Att förändra sin egen attityd som lärare förändrar dock inte per automatik elevernas föreställningar. Men jag tror ändå att det är där man måste börja för att förändring ska kunna ske.

Om man inte ser Dinas språkliga problem som ett resultat av hennes tvåspråkighet kan en möjlig förklaring vara läs- och skrivsvårigheter. Kanske kan det vara så att man tagit för givet att Dinas problem bottnar i tvåspråkigheten och inte sett möjligheten att det skulle kunna finnas andra anledningar. Om liknande utredningar gjorts har jag ingen kunskap om då vi inte diskuterade detta under intervjun. Men det kan finnas anledning att fundera över saken och om det inte gjorts har skolan gjort en allvarlig miss. Kanske är Dina i behov av ett helt annat stöd än det hon hitintills fått. Det hade varit intressant att utforska detta vidare och se om det är ett vanligt förekommande problem att se språksvårigheterna som ett resultat av tvåspråkigheten trots att fallet inte alltid är så.

Det hade också varit intressant att studera flera svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar vars språkutveckling och skolframgång haltar. Jag skulle vilja undersöka om de faktorer jag tyckt mig urskilja från denna studie är återkommande mönster hos dessa barn eller om andra mönster kan finnas.

Jag hoppas trots att dessa mönster inte går att urskilja från denna studies resultat att den som läser den börjar reflektera och fundera över elevernas olika behov och möjligheter att tillgodose dessa. Att aktivt lyssna på och fundera över vad en elev har att berätta om sig själv kan få upp ögonen för nya metoder och föreställningar till inläring.

8. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund:- Studentlitteratur.
- Almqvist, Kerstin 2006, Identitet och etnicitet. I: Frisé, A & P. Hwang, (red.). *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och Kultur, s.79-108
- Axelsson, Monica (2002). *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg. (red.). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.503-537.
- Börestam, Ulla & Leena Huss (2001). *Språkliga möten- tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Veli Tuomela (1996). Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, K. (red.). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s.9-109.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, Eija (1999). Språkutveckling hos tvåspråkiga turkiska barn- en forskningsöversikt i nationellt och internationellt perspektiv. I: Axelsson, M. (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång- mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut, s. 130-167.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion- ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.461-499.
- Läraryrket, (2008). *Lärarens handbok*. Danmark: Studentlitteratur.
- NE= *Nationalencyklopedin* (2010)
<http://www.ne.se/sok/tvåspråkighet?type=NE>
<http://ne.se/sok/halvspråkighet?type=NE>
<http://www.ne.se/sok/modersmål?type=NE>
<http://ne.se/sok/inläring?type=NE>

- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson (2007). *Språkinläring och språkanvändning- svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Otterup, Tore (2005). "Jag känner mig begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sjöqvist, Lena & Inger Lindberg (1996). Svenska som andraspråk- varför det? I: Hultinger, E-S. & Wallentin, C. (red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur, s.78-105.
- Skolverket (2003). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk- ett referensmaterial*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1867>
 Hämtat 2010-05-01
- Skolverket (2002). *Flera språk fler- möjligheter*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1019>
 Hämtat 2010-04-25
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2116>
 Hämtat 2010-04-25
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Åke (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K. (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritets undervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

Ålder? Årskurs?

Hur länge har du bott i Sverige?

Hur länge har dina föräldrar bott i Sverige?

Har du besökt dina föräldrars hemland? Har du vänner/släktingar där?

Om ja, vilket språk pratar du med dem? Vad betyder det landet för dig?

Läs- och skrivinläring

Kommer du ihåg hur det var att lära sig läsa och skriva? Berätta.

När lärde du dig? Fick du hjälp med eventuella svårigheter?

Modersmål

Vad har dina föräldrar för modersmål?

Vilket språk tycker du är ditt modersmål? Har du flera?

Är något av språken lättare eller svårare? På vilket sätt?

Vad pratar ni för språk hemma? Med föräldrar och varandra? Med kompisar?

Hur har modersmålsundervisningen sett ut?

Har du alltid haft modersmålsundervisning?

Vad är roligt och vad är svårt med modersmålsundervisningen?

Svenska/svenska som andraspråk

Vilken skola går du på? Vilka skolor har du gått på innan?

Vilken kursplan följer du på svenskan? Fick du välja det själv?

Känner du dig nöjd med den undervisning du har och hur den är upplagd?

Kommer du ihåg om du haft någon lärare som varit särskilt bra? På vilket sätt i så fall?

Vilka ämnen/moment är lättare resp. svårare i skolan? Hur jobbar ni med det i skolan?

Känner du att du kan uttrycka det du vill säga i alla lägen på alla dina språk? Med kompisar, vuxna, myndigheter, i diskussioner o.s.v. Förstår du allt som sägs i skolan, står i böcker?

Attityder

Har du fått utrymme att prata och vara aktiv i klassrummet?

Vad tycker du är fördelen med att kunna flera språk? Är det något som blir svårare?

Är det bra att vara flerspråkig?

Hur är attityderna från lärare och andra elever gentemot SVA och flerspråkighet?

Betyder det något att det står SVA i betyget? Vad är det för skillnad mot annan Svenska?

Är det skillnad på att umgås med kompisar från föräldrarnas hemland än med "svenska" kompisar?

Bilaga 2

Läsförståelse

Leo berättade: "Förr brukade pappa alltid berätta alla möjliga trevliga saker för mig, när han kom hem från arbetet. Det var så roligt. Men nu kommer han aldrig hem. Eller också är han trött och har ingen lust."

"Din mamma då? frågade flickan Maria?"

"Hon är också borta hela dagarna."

"Jaha du", sa Maria. "Ja, det är likadant hemma hos oss. Men Gud ske lov har jag ju Dedé." Lillasystern satt i hennes knä, och hon pussade henne och fortsatte: "Varje dag när jag kommer hem från skolan lagar jag till något varmt åt oss. Och sedan gör jag mina läxor. Och sedan...", fortsatte hon med en axelryckning, "ja, sedan så gör vi liksom bara litet av varje till det blir kväll. Och då går vi för det mesta hit, alltså."

Alla barnen nickade, för de hade det ungefär på det viset nästan allesammans. "Egentligen är det ju rätt skönt", sa Franco och såg inte alls ut som om han tyckte det var skönt, "att mamma och pappa aldrig har tid med mig mera. För annars bråkar de ju bara, och så får jag stryk och så."

Här vände sig pojken med transistorradiation plötsligt mot de andra och sade: "Fast jag får mycket större fickpeng nu än jag fick förr."

"Så klart" svarade Franco, "och de ger oss alla de där pengarna bara för att bli av med oss. De tycker inte om oss längre. Men de tycker inte om sig själva heller. De tycker inte om någonting alls nu förtiden. Det är vad jag tror om saken, om ni alltså vill veta det."

(Momo eller kampen om tiden, Michael Ende 1973:93-94)

1. Hur kommer det sig att Leos pappa inte berättar trevliga saker för honom längre?
2. Vad heter Marias lillasyster?
3. Berätta om vad Maria och hennes lillasyster gör på kvällarna.
4. Vad är anledningen till att Franco tycker att det är skönt att föräldrarna inte bryr sig om honom längre?
5. Tror du att Franco verkligen tycker att det är skönt?
6. Vad får pojken med transistorradiation?
7. Varför tror Franco att föräldrarna inte bryr sig om sina barn längre?

Lucktext

Fyll i luckorna i texten. Då ett verb ska böjas står verbet i sin grundform under luckan.

Övning 1

Betty har bråttom _____ skolan. Hennes vantar är borta. Till slut hittar hon _____

vantar och springer _____ bussen. _____ busshållplatsen måste Betty stå _____

kö för alla resenärer måste visa _____ biljett för kontrollanterna. Äntligen får Betty

visa _____ biljett och gå _____ bussen. Där träffar hon sin kompis Calle som har

tappat _____ plånbok. Betty tittar på golvet och hittar _____ plånbok. Betty

och _____ kompis pratar en stund och snart har de kommit fram _____ skolan.

Övning 2

Jasmina _____ i _____ säng och läser _____ bok. Hennes pappa
sitta

har _____ henne boken _____ födelsedagspresent. Varje kväll
ge

_____ Jasmina i sin bok som är 350 _____ lång. När hon har läst
läsa sida

färdigt boken sträcker hon sig _____ ett glas och _____ allt vatten

dricka
som finns _____ glaset. Sedan _____ Jasmina lampan
släcka

och _____ sig ner _____ täcket och somnar snart.
ligga

Övning 3

Fyll i luckorna med adjektiv som du tycker passar in i meningen och i texten, försök att använda så många olika adjektiv som möjligt.

En _____ dag sent i december var två barn ute och gick. Pojken, som hette Leo

var mycket _____. Sara, som flickan hette, var ganska _____.

Plötsligt såg de en _____ man som betedde sig _____.

Ur sin ena ficka plockade han fram en _____ sak som han satte

på huvudet. När han fick se att de båda barnen tittade på honom

skyndade han sig att ta av grejen. Barnen tyckte att detta var väldigt

_____. Sedan försvann han bakom ett _____skjul. Leo

och Sara bestämde sig för att följa efter mannen. Sara kände sig

lite _____, men visade inte det för Leo. Nu fick de syn på mannen.

Han stod och pratade med en _____ dam en bit bort. En

_____ hund kom springande emot mannen. Hunden skällde och hoppade runt mannen. Mannen klappade hunden och gick därifrån.